

## PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PIANO: RELATO DE INCLUSÃO COM ALUNO COM HEMIPLEGIA ESPÁSTICA

**Mara Síntique del Guerra Valério**<sup>1</sup>

marasintique@hotmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina  
(UDESC)

**Regina Finck Schambeck**<sup>2</sup>

regina.finck@udesc.br

Universidade do Estado de Santa Catarina  
(UDESC)

### Resumo

O texto apresenta uma reflexão sobre aulas de piano para aluno que possui hemiplegia espástica esquerda (HEE). Autores como Cerqueira, Zorzal & Ávila, (2012) e Amato (2008) descrevem que o piano sempre foi considerado um instrumento com alto grau de complexidade para o aprendizado, sendo as metodologias de ensino, embasadas em repertório bastante técnico e performático. Frente a essa situação, o piano foi distanciado de muitos alunos, principalmente dos que possuem deficiência. Pretende-se descrever os processos que promoveram a sua inclusão no meio escolar musical e beneficiaram o seu desenvolvimento nos movimentos da mão esquerda por meio de materiais adaptados. Trata-se de um estudo de caso, cujos instrumentos de coleta abrangem revisão bibliográfica, descrição e reflexão das aulas no período de 2012 até 2018, depoimentos, áudios e vídeos. Os resultados identificados até o presente momento, evidenciam que a aprendizagem desse instrumento pode também propiciar a inclusão musical além de contribuir substancialmente para a melhora dos movimentos da mão esquerda e do equilíbrio corporal do aluno. No Brasil pesquisas que abordam a educação musical a partir de um viés inclusivo de alunos com deficiência têm oportunizado o surgimento de novos espaços educativos, produção de material pedagógico adaptado e ampliado oportunidades de aprendizagem para esses alunos.

**Palavras-chave:** Aula de piano. Hemiplegia espástica esquerda. Inclusão.

### Abstract

This paper offers some reflections on piano lessons given to students with left-sided spastic hemiplegia. A number of authors such as Cerqueira, Zorzal and Ávila (2012), and Amato (2008) have described how the piano has always been regarded as an instrument of a high degree of complexity for learning, since the teaching methodology entails mastering highly technical and performance-based methods. In light of this situation, the ability to play the piano has been a remote prospect for students, especially those who are handicapped. This paper seeks to describe the processes that can lead to their inclusion in the music department and enable them to benefit from movements with the left hand by means of materials that are especially adapted for them. It involves a case study in which the data collected are derived from a bibliographical review, a description and analysis of lessons given in the period 2012-2018, personal testimonies, audio and vídeos. The results that have so far been obtained provide evidence that the learning of the instrument can both allow musical inclusion and assist in improving the movement of the left hand and the physical balance of the students, to a significant degree. In Brazil, research which has addressed the question of musical education from the standpoint of seeking greater inclusion for students with impairments, has given rise to new educational space and the production of teaching materials that can employed to broaden the students' opportunities for learning.

**Keywords:** Piano lessons. Left-sided spastic hemiplegia. Inclusion.

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Música - PPGMUS

<sup>2</sup> Professora Mestrado em Música - PPGMUS

## Introdução

A paralisia cerebral (PC) descreve um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitação de atividades e distúrbios no desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil. Os distúrbios motores do cérebro são muitas vezes acompanhados de distúrbios da sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento, por epilepsia e por lesões musculoesqueléticas (Rosembaum, et al, 2007). Por sua vez, Dini & David (2009), relatam que crianças com paralisia cerebral apresentam uma variedade de distúrbios como fraqueza muscular, perda sensorial e espasticidade. Esses distúrbios neuromusculoesqueléticos afetam a posição em pé ereta, o equilíbrio e a habilidade de andar. Consequentemente, o desempenho da marcha dessas crianças quando comparado ao de crianças normais está prejudicado, levando à dificuldade na realização de tarefas diárias e até mesmo de lazer. Shields, et al, (2007) também relatam que a PC está associada à dificuldade em fazer atividades funcionais diárias, como caminhar e se vestir. Morris, 2007, descreve que há diferentes indícios sobre PC:

No entanto, o que exatamente o termo "paralisia cerebral" descreve tem sido debatida por mais de 150 anos e discussões sobre como as diferentes manifestações da PC podem ser melhores classificadas, continuam até os dias atuais. (Morris, 2007, p. 3 - tradução nossa)

As paralisias cerebrais podem ser agrupadas, com base no tipo de alteração e movimento que a criança apresenta, entre elas, a paralisia cerebral com hemiplegia espástica (Louro, 2012). A hemiplegia espástica (HE) é um tipo de paralisia que atinge um lado do corpo deixando-o debilitado. Ela ocorre quando há complicações na gravidez, ou quando há situações no cérebro como AVC (acidente vascular cerebral) ou esclerose (Dini & David, 2009). No caso do aluno Pedro<sup>3</sup>, a paralisia ocorreu devido complicações na gravidez de sua mãe, o período pré e pós-natal, pode desencadear uma deficiência física que se estenderá do nascimento até ao fim da vida (Louro, 2012). Rosembaum, et al, (2007), expõe que “como em outros distúrbios do neurodesenvolvimento, várias manifestações do cérebro desordenado podem aparecer mais significativo em diferentes pessoas ou em diferentes períodos de vida” (Rosembaum, et. al, 2007, p. 9 – tradução nossa), e afirma, ainda, que classificar a PC em distintos grupos não é simples e requer parâmetros diferentes dependendo das características escolhidas como base para a classificação. Pedro foi classificado com paralisia cerebral com hemiplegia espástica esquerda.

Segundo relatos de familiares, nos primeiros anos de vida, Pedro não andava e tinha limitações de movimentos e isso dificultava sua ida à escola, suas brincadeiras, e restringia-o a passar a maior parte do tempo no ambiente familiar. Ilari (2003) ressalta que as deficiências, doenças congênitas e traumas físicos são alguns exemplos de como a saúde pode afetar o desenvolvimento do cérebro humano durante o período escolar e que a vida familiar também é fator determinante e influenciador no desenvolvimento do perfil da mente da criança. No

---

<sup>3</sup> Para preservar a identidade do aluno foi utilizado o nome fictício de Pedro

caso do aluno Pedro, a família foi responsável por um ambiente estimulador e prazeroso, buscando procedimentos que estimulassem a coordenação motora e a sua autoeficácia, tanto que foi submetido aos tratamentos no Centro Especializado de Reabilitação Sorri, da cidade de Bauru (SP).

Seu contato com a música começou quando conseguiu balbuciar as primeiras palavras; como não conseguia andar, assistiu muitos vídeos musicais, e cantava com eles, tanto que ganhou seu primeiro microfone aos três anos de idade e sua mãe, percebendo que o filho se identificava muito com a música, procurou aula de canto, foi quando, então, tive a oportunidade de começar a desenvolver um trabalho com ele. Na época, Pedro tinha 6 anos.

Não há novidade alguma em dizer que o cérebro controla nossas ações e pensamentos, entre elas nossas atividades musicais. As células do cérebro, também conhecidas por neurônios, recebem, analisam, coordenam e transmitem informações. Estudos sugerem que a música pode trazer benefícios para pessoas com doenças neurológicas, como nos aponta Rocha & Boggio (2013):

Cabe notar que pacientes com doenças neurológicas podem se beneficiar dessas interações auditivo-motoras, como é o caso de pacientes com doença de Parkinson, que, apesar da dificuldade em se locomover, conseguem, por meio da música, adquirir um andar mais fluente[...]. O que se argumenta é que os circuitos que normalmente engajam áreas relacionadas à locomoção vão perdendo sua função. A música, no caso, atuaria como um agente diferente ao normalmente utilizado no engajamento de tarefas motoras. (Rocha & Boggio, 2013, p. 3)

Pesquisas evidenciam que “o aprendizado instrumental auxilia no desenvolvimento dos sistemas de controle de atenção, de memória, de orientação espacial, de ordenação sequencial, motor e de pensamento superior” (Ilari, 2003, p. 15). Para a autora, o aluno não precisa ser virtuose para se beneficiar de tais desenvolvimentos.

## **O piano e a performance**

O estudo e a valorização do piano têm suas raízes situadas no início do século XIX com a vinda de D. João VI e de sua corte para o Brasil, em 1.808, impulsionando a urbanização e a europeização da cidade do Rio de Janeiro, gerando um enorme crescimento artístico, econômico e cultural. Amato, (2008), relata que na segunda metade do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro recebia muitos artistas estrangeiros para óperas e recitais, difundindo o piano como instrumento tocado em salões particulares e festas familiares, ganhando gradualmente as salas de concerto. O piano gerou novos hábitos socioculturais por ser um instrumento caro e não portátil. Professores

particulares, geralmente imigrantes, saraus, recitais de piano, lojas de música e a criação dos conservatórios começaram a se deflagrar no Brasil com ênfase na educação pianística, reproduzindo uma pedagogia de matriz essencialmente europeia. A autora afirma ainda, que os métodos de ensino, evidenciaram a existência de metas objetivas no processo de aprendizagem e a importância conferida à performance, com destaque à execução pública em concertos oferecidos por esses conservatórios, privilegiando os melhores e mais dedicados alunos (Amato, 2008). Sendo assim, não era o repertório que se adaptava ao aluno, mas sim, o aluno que deveria se adequar às exigências de um modelo, um padrão de ensino. O foco do ensino do piano na performance e no virtuosismo evidenciaram a ausência de motivação dos estudantes, devido ao alto nível de dedicação necessário para o aprendizado, diminuindo a probabilidade de um aluno com deficiência aprender um instrumento musical. Questionamentos e reflexões do modelo tecnicista se tornaram mais frequentes, gerando o reconhecimento da linha de pesquisa em Educação Musical. Assim, no final do século XX, surgiram os “ métodos ativos”, visando um ensino musical dinâmico que priorizava o fazer musical (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012).

Os métodos ativos de educação musical passam a considerar a participação ativa do aluno no processo e disseminam a importância do ensino coletivo de música desde a primeira infância. Podemos dizer, que eles provocam uma verdadeira revolução pedagógica, dando ênfase à ação e à prática mais do que ao ensino e a teoria musical (Diaz, Dória, & Onuky, 2011, p.34)

Esta nova metodologia, alterou todo o planejamento pedagógico, uma vez que as estratégias de ensino objetivaram a individualidade e subjetividade de cada aluno, respeitando as limitações físicas e tratando cada obra com inúmeras combinações possíveis, abrindo novas perspectivas de aprendizado, inclusive para alunos que possuem deficiência. As aulas de piano do aluno Pedro eram feitas com materiais adaptados, visando o desenvolvimento motor e respeitando os limites físicos que a HEE lhe causou.

Eis um bom ponto de reflexão para o educador musical: nem sempre é preciso buscar a perfeição técnica ou o virtuosismo para se fazer música; muitas vezes um aluno com deficiência não tem condições de evoluir musicalmente simplesmente porque lhe é cobrado um desempenho “normal” ou “correto”. Ora, isso é um disparate; este tipo de desempenho é para pessoas sem limitações de movimentos; para os que não dispõem dessa “regalia” usemos uma técnica alternativa. Mais um recurso com que se pode contar para facilitar ou viabilizar a performance instrumental é a adaptação de arranjos. (Louro, 2012, p. 238-239)

### **A reabilitação a partir de práticas de ensino com o piano**

As aulas de piano do Pedro começaram em 2012 e nas primeiras aulas, tínhamos que segurá-lo, pois ele não conseguia equilibrar-se no banco, o corpo dele tombava para os lados. A mão direita conseguia executar algumas

notas, mas a mão esquerda, não conseguia se manter no piano por mais de cinco minutos, pois o braço não tinha força para sustenta-la. Por isso, o ensino do piano começou a ser realizado pela mão que ele conseguia movimentar. Neste sentido, optamos por estimular o que estava preservado, levando em consideração os aspectos cognitivos e físicos, tal como descrito por Schambeck (2016), que ressalta que pesquisas no campo da educação especial alertam para a abordagem instrumental que, antes de ser centrada no déficit do aluno, deveria dar ênfase ao que está preservado. Ver, por exemplo, a citação abaixo:

Aprender a tocar um instrumento musical envolve um cognitivo complexo e aquisição de habilidades motoras bimanuais, bem como estimulação sensorial e esta experiência fornece uma atividade ideal com a qual investigar mudanças no cérebro em função da aprendizagem. (Schlaug, et al, 2009, p. 205 – tradução nossa)

Com o passar de seis meses, o equilíbrio corporal foi melhorando e ele começou a se sustentar sozinho no banco do piano, porém, a mão esquerda ainda o limitava bastante. Durante um ano, o aluno foi estimulado em aula para que conseguisse colocar as mãos, uma por vez, sobre o instrumento (ele não conseguia sustentar as duas ao mesmo tempo), o que nos levou a ter perseverança e conquistar cada objetivo vagarosamente. Schambeck (2016), destaca que conduzir uma aula inclusiva demanda uma preparação específica, muita persistência e conhecimento das características de aprendizagem de cada aluno. Esclarece, ainda que se as dificuldades de incluir alunos com deficiência em um contexto inclusivo são relatadas por professores que atuam na educação especial, para o professor de música, não seria diferente.

Assim que Pedro conseguiu realizar esse objetivo, outra meta foi proposta. A próxima etapa pretendia que ele conseguisse tocar uma nota por vez com a mão esquerda, ainda que vários dedos tocassem a mesma tecla no início. “O primeiro obstáculo a ser superado é o que se refere ao ato motor em si (tocar um instrumento, por exemplo). Mas à luz da psicomotricidade, poderemos enxergar com maior clareza os contornos dessa dificuldade inicial” (Louro, 2012, p. 234).

Com o passar do tempo, também atingimos esse objetivo. Posteriormente, mais uma etapa foi lançada. A perspectiva agora seria executar as peças, mantendo-se a mesma intensidade de som para ambas as mãos, com a mesma figuração rítmica (muitas vezes os materiais eram adaptados, a mão esquerda segurava notas mais longas). Welch, et al, 2009, destaca funções no ensino musical, “a música *‘por si só’* (para promover habilidades musicais, conhecimento e compreensão) e *‘música para promover maior aprendizagem e desenvolvimento’* (como promover habilidades sociais e de comunicação e melhorar o controle motor)” (Welch, et al, 2009, p. 1, 2 – tradução nossa).

O objetivo motor e musical também foi alcançado por Pedro, quando conseguiu segurar notas com a mesma duração em ambas as mãos. Outra meta proposta foi trabalhar os dedos da mão esquerda individualmente. Pedro foi ganhando força em cada dedo sempre com muito cuidado. Quando o aluno percebeu que era capaz de tocar piano, sentiu-se motivado e persistiu, frente aos desafios, oportunizando-lhe a inclusão no meio escolar musical. Schambeck (2016), por meio de suas pesquisas descreve exemplos de trabalhos em que as capacidades musicais puderam ser desenvolvidas na pessoa com deficiência, desmistificando a ideia de que elas não poderiam participar das aulas de música.

### **Método de pesquisa**

Trata-se de um estudo de caso, em que o caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Assim, por exemplo, o comportamento de uma criança apresenta padrões nos quais atuam fatores fisiológicos, psicológicos, culturais, entre outros (Stake, 2009). Para o autor, no estudo de caso instrumental, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. Bogdan e Biklen (1994, p.90 e 92), por exemplo, citam, entre as diferentes modalidades de estudos de caso, o que chamam de “estudos de caso de organização numa perspectiva histórica” e as “histórias de vida”. Os instrumentos de coleta abrangem revisão bibliográfica, descrição e reflexão das aulas no período de 2012 até 2018, depoimentos, áudios e vídeos.

Penna (2003), enfatiza a relevância de metodologias alternativas de ensino.

São imprescindíveis, portanto, as alternativas metodológicas que nos permitam, atendendo às condições diferenciadas da realidade com que trabalhamos, realizar esse projeto educacional, traduzindo em objetivos mais imediatos. A nosso ver, a função da metodologia é justamente esta: sustentar uma prática pedagógica que adegue os objetivos aos limites de cada situação pedagógica concreta. (Barbosa, et al, 2003, p. 81)

Acreditamos que neste estudo de caso em que se busca fazer uma reflexão sobre aulas de piano direcionadas para aluno que possui hemiplegia espástica esquerda, se poderá gerar insights para auxiliar outros professores que atuam em contexto similar e que podem, eventualmente, serem aplicados ao caso de seu interesse.

## **Resultados**

Atualmente, o aluno consegue executar peças simples de mãos juntas, consegue tocar com todos os dedos da mão esquerda e direita, executar notas duplas na mão direita e começou a fazer uso do pedal. O próprio aluno relata que as aulas de piano ajudaram-no a desenvolver a força na mão esquerda, pois ele consegue segurar objetos e fazer o ‘movimento de pinça’ com mais facilidade do que fazia antes e vê perspectivas de crescimento no instrumento piano sentindo-se motivado a cada desafio. Boruchovitch & Guimarães (2004), relatam que um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras. Pedro é carismático, bem humorado e tem muito apoio familiar, o que favoreceu seu desenvolvimento nas aulas de piano e evidenciou que pais, escola e professores são eixos de ligação relevante no processo da prática/aprendizagem e inclusão musical.

## **Discussão**

A literatura, tem oferecido informações sobre a PC e HEE, abrindo novos caminhos e metodologias na educação musical beneficiando as aulas inclusivas. (Louro, 2012, p.223), faz uma definição dentro do que considera um consenso geral quando a capacidade motora é comprometida: “[...]deficiência física corresponderia a uma desvantagem resultante de um comprometimento ou de uma incapacidade que limitasse ou impedisse o desempenho motor de uma determinada pessoa”.

Ilari, (2003), sugere o trabalho que o cérebro desenvolve nas atividades musicais:

O cérebro do ser humano normal é composto por duas metades ou hemisférios: o direito e o esquerdo. O hemisfério esquerdo exerce a função da linguagem, do raciocínio lógico, de determinados tipos de memória, do cálculo, da análise e resolução de problemas e é frequentemente citado como hemisfério dominante ou principal. Já as habilidades manuais não verbais, as intuições, a imaginação, os sentimentos e a síntese são comandados pelo hemisfério direito. Há também sugestões relacionadas aos dois hemisférios: esquerdo que se percebem os sons relacionados com a linguagem verbal e direito que são percebidos a música e os sons emitidos por animais. (Ilari, 2003, p. 8, 9)

Cerqueira, Zorzal & Ávila, (2012), ressaltam que com a evolução da Educação Musical e o surgimento dos métodos ativos, o ensino de música passou a ter um olhar diferenciado, onde os alunos puderam ter um processo de ensino embasado na vivência musical, abrindo caminhos para a inclusão nas aulas de música por meio de materiais adaptados. Embora os autores acima discorram sobre a importância das adaptações de materiais e do efeito relevante que o aprendizado musical pode ter no desenvolvimento das crianças, há um longo caminho a ser percorrido no âmbito da pesquisa abordando a inclusão dos alunos com deficiência,

oportunizando um ensino democrático e eficiente para todos, pois o foco no resultado final e nas apresentações públicas, no ensino do piano ainda são muito comuns, como nos colocam (Glaser & Fonterrada, 2007, p. 28):

[...] boa parte dos músicos, apesar de bem intencionados, não consegue efetivar essas mudanças porque continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos quais realizaram sua formação. Apresentam um discurso inovador, mas no cotidiano, a essência de sua prática permanece acorrentada a uma visão de ensino-aprendizagem há muito ultrapassada e em desacordo com a experiência que os alunos de música trazem da escola formal”. (Glaser & Fonterrada, 2007, p. 28)

A inclusão de crianças com HEE nas aulas de música e principalmente nas aulas de piano, pode ser explorada de forma mais ampla, desprendendo direções para futuras pesquisas.

## **Conclusão**

O presente trabalho fez reflexões a respeito de que tocar um instrumento, não é ser extremamente técnico, performático, há outras direções e concepções do que é executar um instrumento. Quando deixamos de dar ênfase aos “talentosos” no ensino do piano, estamos proporcionando a inclusão e aproximando o instrumento de outras pessoas, abrindo uma gama de perspectivas na educação musical. Ensinar piano ao Pedro, evidenciou que todos os alunos podem aprender esse instrumento cheio de estereótipos, rompendo paradigmas de que só os “notáveis” podem ser capazes de tocar piano, demonstrando que a adaptação de materiais e o auxílio da literatura, podem ser fatores determinantes para um ensino inclusivo.

Sabendo-se onde se quer chegar, mesmo que não disponha previamente de um roteiro seguro do caminho a percorrer, a trajetória pode ser continuamente avaliada e ajustada: como uma bússola apontando para o norte, a meta perseguida permite reconhecer os desvios e reajustar o trajeto para o rumo pretendido; sem ela, vaga-se a esmo. (Barbosa, et al, 2003, p. 80)

A inclusão de crianças com HEE nas aulas de música e, principalmente nas aulas de piano, pode ser explorada de forma mais ampla, desprendendo direções para futuras pesquisas, proporcionando um ensino democrático e inclusivo.



## Referências

- Amato**, Rita de Cássia Fucci. (2008). Funções, representações e valorações do piano no Brasil: um itinerário sócio-histórico. In: *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, 1, 166-194. Retrieved from: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/viewFile/2439/2287>.
- Barbosa**, Ana Mae, et. al. (2003). *Som, Gesto, Forma e Cor: Dimensões da arte e seu Ensino*. Coordenadora: Lucia Gouvea Pimentel. 4° ed - Belo Horizonte: C/Arte, 80-108.
- Bogdan**, R.; Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boruchovitch**, Evely & Guimarães, Sueli Édi Rufini. (2004). Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 143-150.
- Cerqueira**, D. L., Zorzal, R. C. & Ávila, G. A. de. (2012). Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. In: *Per Musi*, Belo Horizonte, 26(94-109). Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n26/10.pdf>. Acesso em 04/01/2019.
- Diaz**, Marília; Dória, Lílian Fleury & Onuky, Gisele. (2011). *Metodologia do ensino da arte*. Org: ZAGONEL, Bernadete. Curitiba: Ibplex, Série Metodologias.
- Dini**, Patrícia & David, A.C. (2009). *Repetibilidade dos parâmetros espaçotemporais da marcha: comparação entre crianças normais e com paralisia cerebral do tipo hemiplegia espástica*. In: *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, 13(3), X-XX. Retrieved from: [http://www.scielo.br/pdf/rbfts/2009nahead/aop029\\_09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbfts/2009nahead/aop029_09.pdf).
- Glaser**, S & Fonterrada, M. (2007). Músico-professor: uma questão complexa. In: *Música Hodie*. UFG. 7(1), 27-49.
- Ilari**, Beatriz. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 9, 7-16.
- Louro**, Viviane. (2012). *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. 1° edição, São Paulo: Editora Som.
- Morris**, Christopher (2007). Definition and classification of cerebral palsy: historical perspective. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 3-7. (ISSN 0012- 1622).
- Rocha**, V. C. & Boggio, P. S. (2013). A música por uma óptica neurocientífica. In: *Per Musi*, Belo Horizonte, (27), 132-140.
- Rosenbaum**, Peter et al. (2007). *A report: the definition and classification of cerebral palsy*. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 8-14. (ISSN 0012- 1622).
- Schambeck**, Regina Finck. (2016). Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. In: *Revista da ABEM*, Londrina, 24(36), 23-35. Retrieved from <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598/462>. Acesso em 29/08/2018.

- Schlaug**, Gottfried; et al. (2009). *Training-induced Neuroplasticity in Young Children*. In: *The Neurosciences and Music III*. Acad. Sci, 1169, 205-208. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04842.x \_c 2009, New York Academy of Sciences.
- Shields**, Nora, et. al. (2007). Self-concept of children with cerebral palsy compared with that of children without impairment. In: *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 350–354.
- Stake**, Robert E. (2009). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Welch**, Graham; et al. (2009). ‘Sounds of Intent’; mapping musical behaviour and development in children and Young people with complex needs. In: *Psychology of Music*, 37 (3). Retrieved from: <http://pom.sagepub.com>